

Krattenmacher, Samuel; Brühwiler, Christian; Oser, Fritz; Biedermann, Horst  
**Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen**

*Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2010) 1, S. 59-86*



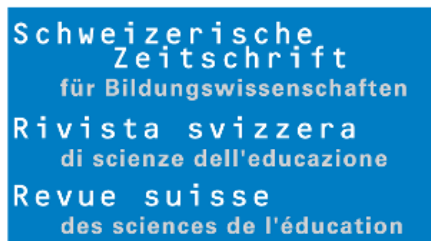
Quellenangabe/ Reference:

Krattenmacher, Samuel; Brühwiler, Christian; Oser, Fritz; Biedermann, Horst: Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2010) 1, S. 59-86 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85902 - DOI: 10.25656/01:8590

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85902>

<https://doi.org/10.25656/01:8590>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



# Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen.

**Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen**

**Samuel Krattenmacher, Christian Brühwiler, Fritz Oser und  
Horst Biedermann**

*Über die curricularen Inhalte, die angehenden Lehrpersonen vermittelt werden, ist wenig systematisches Wissen vorhanden. Im Rahmen der Lehrerausbildungsstudie TEDS-M wurde eine Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung auf der Grundlage aller Studiengänge für die Primar- und Sekundarstufe I in der Deutschschweiz durchgeführt. In Bezug auf Umfang und Inhalte zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Zielstufen, die Diskrepanzen zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen sind hingegen beträchtlich. Dennoch kristallisiert sich ein gemeinsamer Kanon an Themenbereichen heraus, welcher als Grundlage für ein schweizerisches Kerncurriculum oder die Erarbeitung gemeinsamer professioneller Bildungsstandards genutzt werden könnte. Schwierigkeiten zeichnen sich durch die unklare Abgrenzung von erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Inhalten ab.*

## Einleitung

Das Tätigkeitsprogramm 2008 bis 2014 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2008a) fordert die Kantone dazu auf, hohe Qualität, Durchlässigkeit und Mobilität im schweizerischen Bildungssystem zu garantieren. Diese Forderung gilt auch für die Lehrerausbildung, ist aber bezogen auf die Durchlässigkeit und Mobilität nicht einfach einzulösen, da das schweizerische Bildungssystem «hochgradig föderalistisch strukturiert» (Künzli, 2006a, S. 61) ist. Mit der in den vergangenen Jahren durchgeführten Lehrerbildungsreform, die sich auch in der Schweiz stark an der «Erklärung von Bologna» im Jahre 1999 ausgerichtet hat, sind unter anderem eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen sowie eine Verbesserung der beruflichen Mobilität angestrebt worden. Diese Reformbemühungen haben zwar zu einer massiven Reduktion von über 150 Lehrerbildungsinstitutionen auf gegenwärtig noch 16 Ausbildungsstätten (SKBF, 2010) und mit den Vorgaben durch die Anerkennungsreglemente der EDK (1999a, 1999b) zu einer

gewissen Vereinheitlichung der Lehrerbildung in der Schweiz geführt. Dennoch werden auch die neu geschaffenen Studiengangsstrukturen noch als zu vielfältig und unübersichtlich kritisiert. Eine weiterführende Harmonisierung wird angestrebt, beispielsweise um ohne Zusatzaufwand zwischen den Ausbildungsinstitutionen wechseln zu können (Lehmann, 2007).

Soll die Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsinstitutionen erhöht und die berufliche Mobilität bei den Absolventinnen und Absolventen der Lehrerbildung gesichert werden, so genügt eine strukturelle Harmonisierung nicht. Ein besonderes Augenmerk ist auf die zu erreichenden Ziele und die zu vermittelnden Inhalte zu richten. Im Zuge des Bolognaprozesses wurde an den Lehrerbildungsinstitutionen die Modularisierung der Inhalte und damit verbunden deren Offenlegung vorangetrieben. Dadurch kann genau festgelegt werden, welche Themen in welcher Reihenfolge in der Ausbildung angeboten werden (Tillmann, 2007). Um die Mobilitätschancen der Studierenden zu erhöhen, müssten darüber hinaus institutionsübergreifende Modulkonzeptionen geschaffen werden (Lehmann & Criblez, 2007). Voraussetzung dafür wäre entweder die Schaffung eines Kerncurriculums mit gemeinsamen und verbindlichen Studieninhalten, wie es beispielsweise in Deutschland die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft definiert hat (DGfE, 2008), oder aber es müssten verbindliche Output-Kompetenzen im Sinne von professionellen Bildungsstandards ausformuliert werden. Vor- und Nachteile dieser beiden Vorgehensweisen im Lichte der Harmonisierungsdebatte werden in der Diskussion reflektiert.

Ende der Neunzigerjahre wiesen Biehl, Ohlhaver und Riquarts (1999) darauf hin, dass eine Curriculumforschung auf Hochschulstufe nicht existent sei. In den letzten zehn Jahren hat sich daran wenig geändert. Zwar wurden darüber in den Folgejahren einige Arbeiten veröffentlicht, jedoch beschränken sich diese vor allem auf Bestandesaufnahmen der aktuellen Situation und sagen über Lehrinhalte wenig aus. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 'Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme' (Oser & Oelkers, 2001) wurde die Lehrerbildung der Schweiz erstmals systematisch untersucht, nachdem in den wenigen Arbeiten der früheren Jahre pädagogische Inhalte der Lehrerbildung der Schweiz auf rein normativer Ebene beschrieben wurden (z.B. Aebli, 1970; Frey [und Mitarbeitende], 1969a, 1969b; Müller, 1975). Oser (1997) präsentierte 88 Standards und hat mit diesem Ansatz die Diskussion um curriculare Inhalte der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum geprägt (Helmke, 2009). Anlässlich der Bildungsberichterstattung 2006 wurde die Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz im Überblick dargestellt, wobei auch auf Organisation und Ausbildungsanteile eingegangen wurde (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsser Bagnoud, 2007). Speziell auf inhaltliche Aspekte aus dem Bereich der allgemeinen Didaktik fokussierte die Arbeit von Jurt, Müller-Gächter, Müller, Pfister und Summermatter (1994). Auf die Bereiche Pädagogik, Psychologie und allgemeine Didaktik gingen Criblez (2000) bzw. Criblez und Wild-Näf (1998)

ein. In der Bildungsstandardforschung und der Erstellung von Kerncurricula wurden Anstrengungen unternommen, wobei erstgenannte outputorientiert und die Kerncurriculaforschung inputorientiert ausgerichtet ist (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2007).

Grundsätzlich liegen Lehrplänen drei funktionale Dimensionen zugrunde. Auf *professionspolitischer Dimension* wird das inhaltliche Verständnis der Ausbildung offen gelegt, wobei diese Inhalte von zu erreichenden Zielen konsensuell abgeleitet werden. Durch dieses Vorgehen soll der Professionsstatus des Lehrberufs hergestellt werden. Auf *fachpolitischer Dimension* wird anhand von Lehrplänen zum Ausdruck gebracht, was unter den jeweiligen Fächern verstanden wird, welche Gewichtung einem einzelnen Fach im Vergleich mit anderen Fächern beigemessen wird und wie die einzelnen Fächer in die Lebenserfahrungen bzw. grundsätzlich in das Leben und damit verbunden in die Kompetenzen der Auszubildenden eingreifen. Damit wird Fachpolitik hergestellt, wobei man glaubt, der Lehrplan steuere den Wissensaufbau vollständig. Auf *ausbildungspolitischer Dimension* schliesslich werden durch Lehrpläne inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, Bereiche unterschiedlich akzentuiert und Reihenfolgen festgelegt. Je nach gewähltem Fokus werden in der Erarbeitung von Lehrplänen andere Schwerpunkte gesetzt und die Teilziele sehen anders aus, so dass auch unterschiedliche Endprodukte entstehen. Dabei kann der Eindruck entstehen, dass an Lehrerausbildungsinstitutionen beliebig Inhalte vermittelt werden.

Eine derartige inhaltliche Beliebigkeit in der Lehrerausbildung wurde immer wieder kritisiert (Criblez, 1999), auch für den Bereich der Erziehungswissenschaften (Criblez, 2002; Criblez & Hofer, 1994; Criblez & Wild-Näf, 1998; Ruthemann, 2002; Terhart, 2000). Zur Stützung dieser Kritik werden vielfältige Gründe aufgeführt. So wird beispielsweise darauf verwiesen, dass in der Lehrerausbildung keine standardisierten Lehrbücher der Pädagogik/Erziehungswissenschaft eingesetzt werden (Criblez & Hofer, 1994) und Ansätze für ein Kerncurriculum noch wenig entwickelt sind (Oelkers, 2005, 2006). Lehrpläne würden in der Regel von Dozierenden in ihrer täglichen Unterrichtspraxis entwickelt (Bähr et al., 1999), wobei häufig Präferenzen und Forschungsschwerpunkte starken Einfluss ausübten (Konrad, 2004). Somit sind die Dozierenden das «eigentliche Curriculum», die dieses in ihrer Arbeit entwickeln (Künzli, 2006b; Oelkers, 2005). Auch die Reglemente zur Anerkennung der Ausbildungsgänge machen keine verbindlichen Äusserungen über die zu lehrenden Studienfächer und deren Inhalte (Criblez, 2002). Die EDK schreibt in ihren Reglementen zur Anerkennung der Ausbildungsgänge lediglich vor, dass für die Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschul- und Primarstufe insgesamt 180 Kreditpunkte (CP) nach ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) und für die berufspraktische Ausbildung 36 bis 54 CP aufgewendet werden müssen (EDK, 1999a). Für die Ausbildung der Lehrpersonen zur Sekundarstufe I hingegen werden insgesamt 270 bis 300 CP verlangt, davon mindestens 120 CP für die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung. 36 CP müssen

für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung und wenigstens 48 CP für die berufspraktische Ausbildung aufgewendet werden (EDK, 1999b).

Durch diese Gestaltungsfreiheit kommt es zu der erwähnten Vielfalt der Studiengänge in der Schweiz. Für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Lehrpersonen, die in diesem Aufsatz im Mittelpunkt steht, existieren weder einheitliche Bildungsstandards noch ein definiertes Kerncurriculum, und es liegt auch keine Gesamtübersicht darüber vor, was in den Institutionen gelehrt wird. In diesem Beitrag wird untersucht, welche Inhalte in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen an den Lehrerbildungsinstitutionen der Deutschschweiz vermittelt werden und in welchem Ausmass die Inhalte zwischen den Institutionen variieren.

## Fragestellungen

Das grundlegende Ziel dieser Studie ist eine Bestandsaufnahme der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Ausbildung an den Lehrerbildungsinstitutionen in der Deutschschweiz. Dabei interessiert zunächst der quantitative Anteil, der in der Lehrerausbildung für die Erziehungswissenschaften aufgewendet wird. Diese Bestandsaufnahme der Studienanteile verschafft einen ersten Überblick, welches Gewicht dem Fachbereich Erziehungswissenschaften beigemessen wird. Der Schwerpunkt der Analysen liegt bei der Beschreibung der Studieninhalte und ob sich inhaltliche Gemeinsamkeiten finden lassen, die an allen Institutionen gelehrt werden. Ein solcher Kernbestand von erziehungswissenschaftlichen Themen bildet gewissermassen ein in der Ausbildungspraxis erprobtes Kerncurriculum für die Erziehungswissenschaften und die allgemeine Didaktik in der Deutschschweizer Lehrerausbildung ab. Vor dem Hintergrund möglicher Abgrenzungsprobleme zwischen erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalten, die auch zu Koordinationsproblemen und Doppelspurigkeiten führen können (Adamina & Tanner, 2006), wird analysiert, inwiefern sich die Inhalte nach den Fachbereichen Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik trennen lassen.

Konkret werden folgende Fragestellungen in Bezug auf die Lehrerausbildung in der Deutschschweiz untersucht:

1. Wie hoch ist der zeitliche Anteil der Erziehungswissenschaften und der allgemeinen Didaktik am Gesamtumfang der Ausbildung? Welche Unterschiede bestehen zwischen den Institutionen?
2. Welche erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Inhalte werden unterrichtet? Gibt es eine Übereinstimmung der inhaltlichen Schwerpunkte zwischen den Institutionen?
3. Welche erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Inhalte werden im Fachbereich Erziehungswissenschaften, welche in der allgemeinen Didaktik und welche in beiden Fachbereichen angeboten?

Die inhaltlichen Analysen beschränken sich auf die Fachbereiche Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik, welche einen wesentlichen Teil der berufswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Lehrerbildung abbilden. Die berufspraktische Ausbildung, die allgemeine Didaktik als Querschnittsthematik in anderen Modulen, die Fachdidaktiken sowie die Fachwissenschaften wurden nicht mit einbezogen. Die vorliegende Studie legt den Fokus auf eine Übersicht darüber, was künftige Lehrpersonen in ihrer Ausbildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften gemäss Ausbildungsprogramm der Lehrerbildungsinstitutionen lernen sollen.

## Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie basiert auf Daten, die im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M)<sup>1</sup> erhoben wurden. TEDS-M ist eine Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) zur Wirksamkeit der Ausbildung von Mathematiklehrpersonen (Tatto, Schwille et al., 2008). Die Datengrundlage für die Curriculumanalyse bilden die Modulbeschreibungen aller Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. Dabei wurden die erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Fachbereiche inhaltlich analysiert.

Unter dem Sammelbegriff Erziehungswissenschaften werden bei TEDS-M alle Disziplinen eingeschlossen, die zum Verständnis von pädagogischen Theorien und der pädagogischen Praxis beitragen. Dies sind unter anderem relevante Bereiche der Geschichte, Philosophie, Soziologie, Psychologie, Sozialpsychologie, Anthropologie, Volkswirtschaftslehre und Politikwissenschaft sowie aus interdisziplinären Feldern wie vergleichende und internationale Pädagogik, multikulturelle Pädagogik und Gesellschafts- und Erwachsenenbildung. Die allgemeine Didaktik beinhaltet Themenbereiche wie die Wissenschaft des Unterrichtens, z.B. Anweisungen für den korrekten Gebrauch von Unterrichtsstrategien. Zusätzlich umfasst diese Disziplin die Wechselbeziehungen der eigenen Philosophie über das Unterrichten, eigene Erfahrungen, persönliche Umstände, Sozial- und Klassenumwelt sowie Rahmenlernziele (Tatto, Bankov & Senk, 2008).

## Stichprobe

Im Rahmen der TEDS-M Studie wurden alle Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen der Vorschul-/Unterstufe, Primar- und Sekundarstufe I untersucht. Darunter befinden sich für diese Analyse 15 (Teil-)Institutionen bestehend aus 22 Studiengängen, die Studierende für die Primarstufe ausbilden, und 6 Institutionen mit 6 Studiengängen, die Studierende auf die Sekundarstufe I vorbereiten<sup>2</sup>. Mit Ausnahme eines Studienganges der Sekundarstufe I, der

aufgrund unzureichender Datengrundlage nicht in die Untersuchung mit einbezogen werden konnte, sind sämtliche Studiengänge der Deutschweizer Lehrerbildungsinstitutionen vertreten.

Für die Analyse der Fachbereiche Erziehungswissenschaft und allgemeine Didaktik dienen bei 24 Studiengängen die Modul Lehrpläne, die im Studienjahr 2007/08 ihre Gültigkeit hatten. Bei einem Studiengang der Vorschul-/Primarstufe und bei einem der Sekundarstufe I musste auf das Studienjahr 2006/2007 zurückgegriffen werden. Zudem mussten bei einer Institution, die je einen Studiengang für die Vorschul-/Unterstufe und die Primarstufe anbietet, die Modul Lehrpläne des Studienjahres 2008/09 verwendet werden.

Die einzelnen Studiengänge basieren auf stark unterschiedlichen Modulanzahlen. Insgesamt wurden für die Sekundarstufe I 137 Module und für die Primarstufe 587 Module im erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Fachbereich analysiert<sup>3</sup>. So variiert auf der Sekundarstufe I die Modulzahl in der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Ausbildung zwischen minimal 7 und maximal 43 Modulen; auf der Primarstufe sind es zwischen 11 und 43 Modulen. Dabei ist zu beachten, dass das Gewicht bzw. der Umfang der Module, und damit verbunden die zu erwerbenden ECTS Punkte, verschieden sein können.

### Auswertungsverfahren

Das Kategoriensystem zur inhaltsanalytischen Datenanalyse wurde der Studie TEDS-M (Tatto, Bankov & Senk, 2008) entnommen, um so die Möglichkeit offen zu lassen, diese Studie zu einem späteren Zeitpunkt einem internationalen Vergleich zu unterziehen. Daher wurde davon abgesehen, zur Einteilung der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche auf ein bereits bestehendes Kategoriensystem aus dem deutschsprachigen Raum zurückzugreifen, wie es beispielsweise das Raster des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE (2008) darstellt, oder ein neues Kategoriensystem zu entwickeln.

Das verwendete Kategoriensystem bildet den erziehungswissenschaftlichen Fachbereich in dreizehn Hauptkategorien mit je unterschiedlich vielen Unterkategorien ab. Der Hauptkategorie '*Andere Themenbereiche der Erziehungswissenschaft/Pädagogik*' wurden alle Inhalte zugewiesen, die nicht kodiert werden konnten, aber dennoch zum erziehungswissenschaftlichen Fachbereich gehören (siehe Tabelle 1). Anhand der umfangreichen Anzahl an Inhalten, die dieser Kategorie zugeordnet wurden und des daher gross ausfallenden Boxplots (siehe Abbildung 2) kann interpretiert werden, dass das verwendete Kategoriensystem die gelehrten Inhalte, zumindest in Bezug auf die Deutschschweiz, nicht vollständig abzudecken vermag. Auf fehlende Inhalte, unter anderem hinsichtlich der konkreten Lehrtätigkeit, wird in der Diskussion eingegangen.

*Tabelle 1: Kategorienraster zur Curriculumanalyse TEDS-M*

Themenbereich / Kategorie	Beispiele der Unterkategorien
<b>Unterrichtsorientierung</b> 13 Unterkategorien	Kenntnisse über den Umgang mit Schülerinnen und Schülern in Bezug auf unterschiedliche sprachliche, kulturelle und ökonomische Hintergründe und besondere Bedürfnisse
<b>Soziologie der Erziehung</b> 9 Unterkategorien	Ziel und Funktion der Erziehung in der Gesellschaft; Verschiedenheit/Heterogenität (einheimische, kulturelle, sprachliche, geschlechtliche und besondere Bedürfnisse)
<b>Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule</b> 8 Unterkategorien	Rolle der Lehrperson; Theorien des Lehrplans und Entwicklung der Lehrplantheorie
<b>Pädagogische Psychologie</b> 4 Unterkategorien	Theorien der psychischen und kognitiven Entwicklung sowie der Intelligenz; Lerntheorien
<b>Prinzipien der Instruktion/des Unterrichts</b> 2 Unterkategorien	Unterrichtstheorien und Gestaltung/Planung von Unterricht
<b>Klassenführung</b> 3 Unterkategorien	Theorien der Klassenführung
<b>Philosophie der Erziehung</b> 5 Unterkategorien	Philosophie der Erziehung und allgemeine Philosophie; Ethik der Erziehung und Moralerziehung
<b>Beurteilung und Messtheorien</b> 3 Unterkategorien	Typen und Funktion von Beurteilung
<b>Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden</b>	(keine Unterkategorien)
<b>Geschichte der Pädagogik und der Erziehungssysteme</b> 2 Unterkategorien	Historische Entwicklung des nationalen Systems
<b>Beratung von Studierenden und Seelsorge</b> 3 Unterkategorien	Training von Beratungsfertigkeiten und -fähigkeiten
<b>Unterrichtsmedien und deren Umsetzung</b> 3 Unterkategorien	Theorien der Mediengestaltung
Andere Themenbereiche der Erziehungswissenschaft/Pädagogik	(keine Unterkategorien)

Bei einer Gegenüberstellung der in Tabelle 1 dargestellten Kategorien aus der TEDS-M Studie mit den Themenbereichen des Kerncurriculums der DGfE (2008) – ‘Grundlagen der Erziehungswissenschaft’, ‘Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte’, ‘Tätigkeitsfeld Schule’, ‘Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens’, ‘Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen’ sowie ‘Professionsspezifische Vertiefung: Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder in der Pädagogik’ – zeigt sich, dass sich die beiden Raster ähnlich sind und sie sich somit in ihren Grundzügen zuweisen lassen. Die Unterschiede zeigen sich insbesondere darin, dass die inhaltlichen Kategorienbestimmungen im hier verwen-



deten Raster der Studie TEDS-M meist detaillierter ausfallen als die inhaltlichen Beschreibungen des Kerncurriculums der DGfE. Durch diese stärkere Präzision werden der Themen- und Inhaltsvielfalt eindeutiger Schranken gesetzt, wodurch Zuweisungen zu bestimmten Kategorien einerseits eindeutiger, andererseits aber auch eingeschränkter möglich sind. Diesbezügliche Ausnahme stellt einzig der Bereich 'Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen' dar, welcher im Kerncurriculum der DGfE (2008) klarer definiert wird. Daraus lässt sich interpretieren, dass diesem Thema in der deutschen Lehrerausbildung ein grösseres Gewicht als andernorts beigemessen wird.

Die der Analyse zugrunde liegenden Modulbeschreibungen sind unterschiedlich detailliert, was sich auf die inhaltliche Vielfalt der Kodierung auswirkt. Zudem sind einige der Kategorien umfangreicher als andere. So besitzt der Themenbereich 'Unterrichtsorientierung' beispielsweise einen starken Praxisbezug und enthält viele unterschiedliche Themen, weshalb diese Kategorie ein grösseres inhaltliches Gewicht als andere Kategorien erhält. Da in den Studienplänen keine einheitliche Terminologie verwendet wird, zeigte sich, dass die Zuteilung der Module zu den Fachbereichen nicht immer eindeutig vorgenommen werden konnte. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist deshalb zu beachten, dass es sich bei den ermittelten Werten um approximative Schätzungen handelt.

In die statistische Berechnung floss ein, ob eine Kategorie in einem bestimmten Modul behandelt wurde oder nicht. Die Dauer und die inhaltliche Bearbeitungstiefe der kategorisierten Themenbereiche konnte nicht berücksichtigt werden. Der zeitliche Umfang der einzelnen Fachbereiche wurde anhand der Präsenzzeiten pro Modul berechnet.

Bei Studiengängen, welche die Fachbereiche Erziehungswissenschaft und allgemeine Didaktik als Einheit betrachten, wurde die Zuweisung von Inhalten in den Modulen sowohl zum entsprechenden erziehungswissenschaftlichen als auch allgemeindidaktischen Fachbereich vorgenommen.

Die Kodierung der Modulbeschreibungen wurde in einem Team von drei Personen durchgeführt. Ein Kodierungstraining, ein ausführliches Analysemanual sowie gemeinsames Arbeiten und Absprachen bei auftretenden Unklarheiten trugen zur Qualitätssicherung bei. Eine Doppelkodierung von Modulen wurde beim Training und später bei Unsicherheiten vorgenommen. Detailliertere Erläuterungen zum methodischen Vorgehen der Analyse befinden sich im Manual zur Curriculumanalyse der Studie TEDS-M (Tatto, Bankov & Senk, 2008).

Die statistische Auswertung erfolgte grösstenteils mittels Häufigkeitsanalysen. Die angegebenen Werte entsprechen jeweils den Prozentanteilen, mit denen eine inhaltliche Kategorie im Verhältnis zur Gesamtmodulzahl im Fachbereich Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik behandelt wird. Die Streuung zwischen den Institutionen wird mittels Boxplot-Grafiken veranschaulicht. Signifikanztests, etwa um Unterschiede zwischen den Zielstufen zu

prüfen, wurden aufgrund des geringen Stichprobenumfangs (bzw. wegen der wenigen Institutionen in der Deutschschweiz) nicht durchgeführt.

## Ergebnisse

### Quantitativer Anteil der Erziehungswissenschaften

In Bezug auf den quantitativen Anteil der Erziehungswissenschaften und allgemeinen Didaktik bestehen für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I klare Mindestvorgaben durch die EDK (2008b). Diese verlangt von Institutionen, die Lehrerinnen und Lehrer auf die Sekundarstufe I vorbereiten, dass mindestens 15 Prozent des Gesamtvolumens für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung aufgewendet werden. Bei einem Mindeststudienumfang von insgesamt 270 CP (5400 Präsenzstunden<sup>4</sup>) entspricht dies 36 CP (720 Präsenzstunden). Tabelle 2 gibt einen Überblick über den Zeitumfang für die Fachbereiche Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik. Der Mittelwert über alle Ausbildungsinstitutionen hinweg beträgt für die Sekundarstufe I 1058 Präsenzstunden, was rund 53 CP entspricht. Damit liegt der Anteil für die erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische Ausbildung mit durchschnittlich fast 20 Prozent des Gesamtumfangs über den Mindestvorgaben der EDK (Abbildung 1). Auf die Erziehungswissenschaften entfallen im Mittel 15 Prozent (818 Präsenzstunden), auf die allgemeine Didaktik etwa 4 Prozent (240 Präsenzstunden).

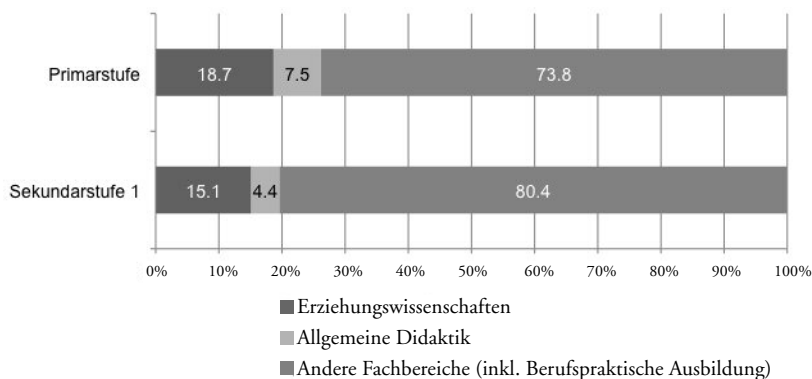
*Tabelle 2: Zeitumfang der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Ausbildung in Präsenzstunden*

Fachbereich	Primarstufe					Sekundarstufe I				
	M	MD	SD	Min	Max	M	MD	SD	Min	Max
Erziehungswissenschaft	672	680	206	380	1010	818	829	215	490	1150
Allgemeine Didaktik	270	280	80	135	420	240	210	81	160	360
Total der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung	942	933	195	680	1250	1058	1047	220	700	1360

Anmerkung: Primarstufe: N = 22, Sekundarstufe I: N = 6, Angaben in Präsenzstunden. M = Mittelwert, MD = Median, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Obwohl für den Studiengang Primarstufe seitens der EDK keine genauen Vorgaben für die erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile bestehen, ist die Differenz zur Ausbildung für die Sekundarstufe I relativ gering. So wird in der Primarstufenausbildung für die allgemeindidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche mit durchschnittlich 942 Präsenzstunden (47 CP)

nur rund 100 Stunden weniger aufgewendet als auf der Sekundarstufe I. Berücksichtigt man die kürzere Gesamtstudiendauer, so ist der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung für die Primarstufe mit 26 Prozent etwas höher als in den Studiengängen für die Sekundarstufe I mit 20 Prozent (Abbildung 1). Die ermittelten Ausbildungsanteile deckten sich weitgehend mit der Zusammenstellung der quantitativen Studienanteile aus dem Jahr 2006 (Lehmann et al., 2007). Damals betrug der durchschnittliche Anteil der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Ausbildung für die Primarstufe 24 Prozent und für die Sekundarstufe I 22 Prozent.



*Abbildung 1: Prozentualer Anteil der Erziehungswissenschaften und der allgemeinen Didaktik am Gesamtkanon*

Während die quantitativen Unterschiede in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung bei den Ausbildungstypen Primarstufe und Sekundarstufe I relativ gering ausfallen, existieren innerhalb der beiden Typen beträchtliche Differenzen zwischen den Studiengängen der einzelnen Institutionen. So investiert auf beiden Stufen die Institution, die der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung das grösste Zeitgefäss zuweist, nahezu doppelt so viel Zeit wie jene mit dem kleinsten (Primarstufe: 680 vs. 1250 Stunden; Sekundarstufe: 700 vs. 1360 Stunden; Tabelle 2). Bei der Sekundarstufe I erreicht eine Institution mit 700 Präsenzstunden die verlangten 720 Stunden knapp nicht.

Wird der quantitative Umfang separat nach Erziehungswissenschaften und allgemeiner Didaktik betrachtet (Tabelle 2), zeigt sich bei der Ausbildung zur Primarstufe, dass im Durchschnitt für die allgemeine Didaktik 270 Präsenzstunden und für die Erziehungswissenschaften 672 Stunden aufgewendet werden. Der prozentuale Anteil der allgemeinen Didaktik beträgt damit 29 Prozent. Im Vergleich dazu werden in den Studiengängen für die Sekundarstufe I die Erziehungswissenschaften mit 818 Präsenzstunden etwas stärker und die allgemeine Didaktik etwas weniger stark gewichtet (240 Präsenzstunden). Der Anteil der allgemeinen Didaktik beträgt hier 23 Prozent.

Auffallend sind wiederum die beträchtlichen Unterschiede zwischen den Institutionen. So liegt beispielsweise der gemäss Studienplänen ausgewiesene Zeitaufwand für die Erziehungswissenschaften in den Studiengängen für Primarlehrpersonen zwischen 380 und 1010 Präsenzstunden.

### **Inhalte des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und allgemeine Didaktik**

In diesem Abschnitt wird zunächst ein Überblick über die gemäss Studienplänen angebotenen Inhalte gegeben. Danach werden einzelne Schwerpunktbereiche inhaltlich weiter differenziert.

Die Boxplotdarstellung (Abbildung 2) zeigt, wie häufig die einzelnen Themenbereiche über alle analysierten Module des Fachbereichs Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik und alle Ausbildungsinstitutionen hinweg behandelt werden. Die grauen Kästen repräsentieren jeweils den Bereich, in dem sich 50 Prozent der Ausbildungsgänge befinden. Die Ausreisser werden durch Kreise, extreme Werte durch Sternchen dargestellt. Für den Themenbereich *‘Unterrichtsorientierung’* liegt der Median (Linie innerhalb des Kastens) bei 54 Prozent, der höchste und der niedrigste Wert beträgt 91 bzw. 23 Prozent. Der Themenbereich *‘Unterrichtsorientierung’* wird somit in rund 54 Prozent aller analysierten Module angesprochen. Diese Kategorie, die eine breite Palette von Inhalten mit hohem Praxisbezug umfasst, steht somit an der Spitze der vermittelten Inhalte. In 38 Prozent der Module setzen sich die Studierenden mit Themen aus dem Bereich *‘Soziologie der Erziehung’* und in 33 Prozent mit *‘Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule’* auseinander. Weiter beschäftigen sich diese in 25 Prozent der Module mit dem Bereich *‘Pädagogische Psychologie’* und in 24 Prozent mit *‘Prinzipien der Instruktion/des Unterrichts’*. Inhalte aus den fünf genannten Themenbereichen werden über beide Zielstufen hinweg in allen Studiengängen behandelt und stellen somit die Schwerpunkte der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Ausbildung dar.

Andere Inhalte aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik werden nur selten oder gar nicht angeboten. Inhalte aus den Bereichen *‘Geschichte der Pädagogik und der Erziehungssysteme’*, *‘Beratung von Studierenden und Seelsorge’* sowie *‘Unterrichtsmedien und deren Umsetzung’* werden durchschnittlich nur in etwa fünf Prozent der Module thematisiert. In einzelnen Studiengängen haben diese Themen überhaupt keine Aufnahme in die analysierten Modulbeschreibungen gefunden. Einschränkend ist jedoch zu erwähnen, dass das verwendete Kategorienraster lückenhaft sein könnte und gewisse in den Modulen angebotene Themen somit nicht kategorisiert werden konnten oder womöglich in einer anderen Kategorie codiert wurden. So könnten z.B. historische Themen durchaus auch im Rahmen einer Einführung zur Pädagogik verortet sein. Dennoch weisen die Ergebnisse darauf hin, dass in der heutigen Deutschschweizer Lehrerbildung auf diese Inhalte vergleichsweise wenig Wert gelegt wird.

In den Modulbeschreibungen sind zusätzlich diverse andere erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische Themen aufgeführt, die nicht genauer zugeordnet werden konnten. Diese sind in der Kategorie 'Andere Themenbereiche der Erziehungswissenschaft' zusammengefasst und kommen in 58 Prozent aller untersuchten Module vor. Die Problematik des grossen Umfangs dieser Kategorie wurde bereits im Kapitel Auswertungsverfahren besprochen und wird nochmals Thema in der Diskussion sein.

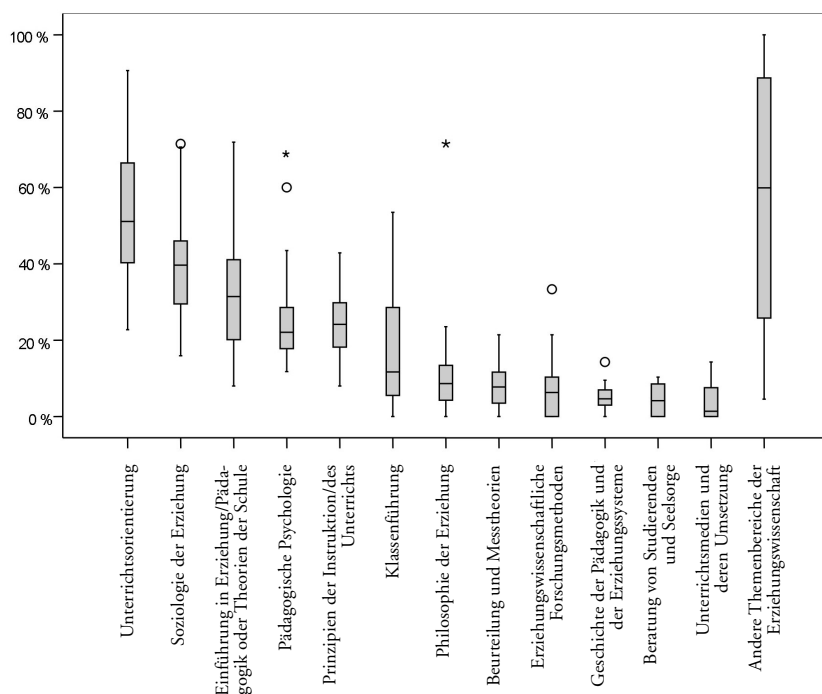


Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der Themenbereiche über alle analysierten Module.

Anmerkung: Die Ausbildungsgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind zusammengefasst (N = 28).

Anhand der Breite der Boxplots (Abbildung 2) ist zu erkennen, dass zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen zum Teil erhebliche Unterschiede bestehen. Betrachtet man den Themenbereich 'Pädagogische Psychologie' zeigt sich, dass die Hälfte der analysierten Ausbildungsgänge in etwa 20 bis 30 Prozent der Module pädagogisch-psychologische Themen bearbeiten. Vor allem zwei Ausbildungsgänge der Primarstufe weisen deutlich höhere Werte auf.

*Tabelle 3: Prozentuale Häufigkeiten der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Themenbereiche*

Themenbereiche / Kategorien	Primarstufe					Sekundarstufe I				
	M	MD	SD	Min	Max	M	MD	SD	Min	Max
Unterrichtsorientierung	.55	.52	.17	.23	.91	.50	.44	.20	.27	.86
Soziologie der Erziehung	.39	.40	.13	.17	.71	.36	.30	.19	.16	.71
Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule	.35	.33	.16	.11	.72	.23	.22	.11	.08	.43
Pädagogische Psychologie	.27	.23	.14	.12	.69	.20	.20	.06	.12	.29
Prinzipien der Instruktion/ des Unterrichts	.25	.25	.07	.13	.36	.21	.18	.13	.08	.43
Klassenführung	.17	.11	.16	.00	.53	.15	.12	.12	.00	.31
Philosophie der Erziehung	.10	.09	.07	.00	.24	.17	.05	.27	.03	.71
Beurteilung und Messtheorien	.08	.09	.07	.00	.21	.07	.06	.05	.00	.14
Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	.07	.07	.07	.00	.21	.10	.06	.12	.00	.33
Geschichte der Pädagogik und der Erziehungssysteme	.05	.05	.03	.00	.10	.05	.04	.05	.00	.14
Beratung von Studierenden und Seelsorge	.05	.05	.04	.00	.10	.03	.02	.04	.00	.10
Unterrichtsmedien und deren Umsetzung	.04	.02	.04	.00	.14	.04	.01	.06	.00	.14
Andere Themenbereiche der Erziehungswissenschaft/ Pädagogik	.59	.60	.33	.05	1.00	.53	.55	.33	.14	1.00

Anmerkung: Primarstufe: N = 22, Sekundarstufe I N: = 6. Die Themenbereiche sind nach prozentualer Häufigkeit sortiert (ausser «Andere Themenbereiche»). M = Mittelwert, MD = Median, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

In Tabelle 3 sind die Kennwerte der Curriculumanalyse getrennt nach Studiengängen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I dargestellt. Im Durchschnitt zeigen sich zwischen den Ausbildungen der beiden Stufen kaum nennenswerte Unterschiede, innerhalb der beiden Stufen fallen diese jedoch teilweise beachtlich aus. So wird beispielsweise der Themenbereich '*Unterrichtsorientierung*' auf der Primarstufe in 55 Prozent und auf der Sekundarstufe I in 50 Prozent der analysierten Module angesprochen. In den Ausbildungsgängen für Primarlehrpersonen variiert dieser Bereich von 23 bis 91 Prozent der Nennungen, in den Modulen und in den Ausbildungen für Sekundarlehrpersonen von 27 bis 86 Prozent.

Ähnlich sieht es beim Themenbereich *‘Soziologie der Erziehung’* aus. Auf der Primarstufe wird dieses Thema in 39 Prozent (Variation innerhalb der Stufen von 17 bis 71 Prozent) und auf der Sekundarstufe I in 36 Prozent (Variation von 16 bis 71 Prozent) der analysierten Module des Fachbereiches Erziehungswissenschaft und allgemeine Didaktik thematisiert. Für den Themenbereich *‘Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule’* liegen die Werte in Bezug auf der Primarstufe bei 35 Prozent (Variation von 11 bis 72 Prozent) und auf der Sekundarstufe I bei 23 Prozent (Variation von 8 bis 43 Prozent). Die Rangreihe der am häufigsten behandelten Themenbereiche verändert sich zwischen den Zielstufen ebenfalls nur marginal.

#### Detailanalysen zu den thematischen Schwerpunkten

Nachfolgend werden die fünf Schwerpunktbereiche (1) *‘Unterrichtsorientierung’*, (2) *‘Soziologie der Erziehung’*, (3) *‘Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule’*, (4) *‘Pädagogische Psychologie’* und (5) *‘Prinzipien der Instruktion/des Unterrichts’* näher untersucht. Da nur geringe Unterschiede zwischen den beiden Zielstufen auszumachen sind, werden jeweils beide Ausbildungsgänge gemeinsam betrachtet.

Die Kategorie *‘Unterrichtsorientierung’* gliedert sich in dreizehn inhaltlich sehr heterogene Unterkategorien, die als Gemeinsamkeit einen hohen Praxisbezug aufweisen (Tabelle 4). Der Bereich *‘Kenntnisse über den Umgang mit Schülerinnen und Schülern in Bezug auf unterschiedliche sprachliche, kulturelle und ökonomische Hintergründe und besondere Bedürfnisse’* wurde am häufigsten thematisiert. Zusammen mit der Kategorie *‘Kenntnisse über den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeiten’* ist die Heterogenitätsthematik, welche in 34 Prozent der analysierten Module behandelt wird, ein zentrales Thema in der Lehrerbildung. Häufig angebotene Themen sind auch *‘Kommunikation mit Eltern und deren Einbezug/Verpflichtung’* und *‘Strategien im Umgang mit Verhaltensproblemen (z.B. Aggression)’*. Ein etwas geringeres Gewicht wird den Themen *‘Allgemeine Zusammenarbeit unter Lehrpersonen (z.B. Bereitstellen von Ressourcen)’*, *‘Wie können Schülerinnen und Schüler motiviert werden’*, *‘Lernstile’* und *‘Entwicklung von Lektionsplänen’* beigemessen. Diese Teilbereiche sind aber bei der Mehrheit der Ausbildungsinstitutionen im Programm.

*Tabelle 4: Unterkategorien des Themenbereichs 'Unterrichtsorientierung' (prozentuale Häufigkeit)*

Unterkategorie	M	MD	SD	Min	Max
Kenntnisse über den Umgang mit Schüler/innen in Bezug auf unterschiedliche sprachliche, kulturelle und ökonomische Hintergründe und besondere Bedürfnisse	.21	.18	.12	.00	.66
Kenntnisse über den Umgang mit Schüler/innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten	.13	.11	.11	.00	.36
Kommunikation mit Eltern und deren Einbezug/Verpflichtung	.13	.09	.11	.00	.59
Strategien im Umgang mit Verhaltensproblemen (z.B. Aggression)	.12	.09	.10	.00	.43
Allgemeine Zusammenarbeit unter Lehrpersonen (z.B. Bereitstellen von Ressourcen)	.10	.05	.12	.00	.50
Moralische Verantwortung gegenüber Schüler/innen	.07	.00	.14	.00	.49
Lernstile	.06	.03	.09	.00	.28
Entwicklung von Lektionsplänen	.06	.03	.07	.00	.22
Wie können Schüler/innen motiviert werden	.04	.03	.05	.00	.14
Leiten von Klassengesprächen	.02	.00	.03	.00	.13
Klassenbewertung / classroom assessment	.02	.00	.03	.00	.08
Gebrauch von Daten für Entscheidungen in Bezug auf Studierende	.02	.00	.04	.00	.16
Wie Zusammenhänge strukturieren	.02	.00	.05	.00	.19
Andere Inhalte aus dem Themenbereich Unterrichtsorientierung	.13	.12	.09	.00	.33

Anmerkung: Die Ausbildungsgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind zusammengefasst (N = 28). Die Themenbereiche sind nach prozentualer Häufigkeit sortiert (ausser «Andere Inhalte»). M = Mittelwert, MD = Median, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Auffallend ist, dass die Themenbereiche '*Moralische Verantwortung gegenüber Schülerinnen und Schülern*' und die vier Kategorien mit den tiefsten Mittelwerten (*Leiten von Klassengesprächen*, *Klassenbewertung/classroom assesment*, *Gebrauch von Daten für Entscheidungen in Bezug auf Studierende* und *wie Zusammenhänge strukturieren*) in weniger als der Hälfte der Studiengänge behandelt werden (MD = 0). Einzelne Institutionen räumen hingegen spezifischen Themen (z.B. der Kommunikation mit Eltern) einen sehr hohen Stellenwert ein.

Auch im Themenbereich '*Soziologie der Erziehung*' (Tabelle 5) wird mit der Thematik '*Verschiedenheit/Heterogenität*' der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler die grösste Beachtung geschenkt. Ausser den beiden Unterkategorien '*Sozialer Status von Lehrpersonen*' und '*Vergleichende Erziehungswissenschaften*' werden die übrigen Unterkategorien in der Mehrheit der



Studiengänge behandelt. Das Thema 'Sozialer Status von Lehrpersonen' wird in weniger als der Hälfte der Lehrerbildungsstätten und 'Vergleichende Erziehungswissenschaften' nur an zwei Institutionen bearbeitet.

*Tabelle 5: Unterkategorien des Themenbereichs 'Soziologie der Erziehung' (prozentuale Häufigkeit)*

Unterkategorie	M	MD	SD	Min	Max
Verschiedenheit/Heterogenität (einheimische, kulturelle, sprachliche, geschlechtliche und besondere Bedürfnisse)	.20	.20	.09	.07	.43
Soziale Bedingungen, sozialer Wandel, soziale Entwicklung, soziale Ressourcen und Schulpädagogik	.13	.10	.13	.00	.57
Beziehungen der Erziehung/Pädagogik zu anderen Themen (beinhaltet Kultur, Wirtschaft, Gesellschaft, Politik usw.)	.11	.09	.10	.00	.34
Organisation und Kultur von Unterricht und Schule	.09	.06	.08	.00	.29
Organisation des gegenwärtigen Bildungssystems	.07	.07	.06	.00	.23
Ziel und Funktion der Erziehung in der Gesellschaft	.05	.04	.06	.00	.26
Erziehungspolitik, Reformen und aktuelle Bildungsthemen	.05	.03	.06	.00	.16
Sozialer Status von Lehrpersonen	.03	.00	.06	.00	.21
Vergleichende Erziehungswissenschaften	.01	.00	.01	.00	.04
Andere Inhalte aus dem Themenbereich Soziologie der Erziehung	.05	.03	.05	.00	.18

Anmerkung: Die Ausbildungsgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind zusammengefasst (N = 28). Die Themenbereiche sind nach prozentualer Häufigkeit sortiert (ausser «Andere Inhalte»). M = Mittelwert, MD = Median, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Ebenso zeigt sich in diesem Themenbereich, dass sich einzelne Ausbildungsinstitutionen intensiver mit ausgewählten Themen befassen als andere. Der geringe Wert der Unterkategorie 'Andere Inhalte' verweist darauf, dass mit dieser Kategorisierung der Themenbereich 'Soziologie der Erziehung' recht präzise erfasst werden konnte.

Im Themenbereich 'Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule' (Tabelle 6) werden die Bereiche 'Rolle der Lehrperson' und 'Lehrer-Schüler Beziehungen' am häufigsten thematisiert. An fast allen Ausbildungsinstitutionen konnten die Unterkategorien 'Schuladministration und Führung (Personalführung, Finanzen)', 'Erziehung und Recht' und 'Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen' kodiert werden. Die Inhalte 'Ziele der Schule/des Unterrichts (des Bildungswesens)', 'Ziel und Funktion der Erziehung' und 'Theorien des Lehrplans und Entwicklung der Lehrplantheorie' werden wiederum nur von einzelnen Institutionen angeboten.

Ausser bei einzelnen Ausbildungsinstitutionen konnte dieser Themenbereich gut mit dem vorhandenen Kategorienraster erfasst werden. Die Unterkategorie 'Andere Inhalte' weist einen Mittelwert von 4 Prozent auf.

*Tabelle 6: Unterkategorien des Themenbereichs 'Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule' (prozentuale Häufigkeit)*

Unterkategorie	M	MD	SD	Min	Max
Rolle der Lehrperson	.15	.14	.11	.00	.47
Lehrer-Schüler Beziehungen	.11	.09	.09	.00	.35
Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen	.09	.04	.11	.00	.40
Erziehung und Recht	.07	.03	.11	.00	.47
Schuladministration und Führung (Personalführung, Finanzen)	.04	.05	.03	.00	.11
Ziele der Schule / des Unterrichts (des Bildungswesens)	.03	.00	.05	.00	.19
Theorien des Lehrplans und Entwicklung der Lehrplantheorie	.03	.00	.05	.00	.19
Ziel und Funktion der Erziehung	.01	.00	.02	.00	.10
Andere Inhalte aus dem Themenbereich Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule	.04	.03	.06	.00	.23

Anmerkung: Die Ausbildungsgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind zusammengefasst (N = 28). Die Themenbereiche sind nach prozentualer Häufigkeit sortiert (ausser «Andere Inhalte»). M = Mittelwert, MD = Median, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Der Themenbereich '*Pädagogische Psychologie*' (Tabelle 7) konnte demgegenüber etwas weniger präzise erfasst werden (10% '*Andere Inhalte*'). Die Themenbereiche '*Theorien der psychischen und kognitiven Entwicklung sowie der Intelligenz*' und '*Lerntheorien*' werden in mehr als 10 Prozent der Module behandelt. '*Motivationstheorien*' und '*Lehren und Lernen im Rahmen der multiplen Intelligenz*' werden hingegen nur in wenigen Modulen und in mehr als der Hälfte der Institutionen gar nicht in den Modullehrplänen ausgewiesen.

*Tabelle 7: Unterkategorien des Themenbereichs 'Pädagogische Psychologie' (prozentuale Häufigkeit)*

Unterkategorie	M	MD	SD	Min	Max
Theorien der psychischen und kognitiven Entwicklung sowie der Intelligenz	.13	.09	.10	.04	.43
Lerntheorien	.11	.09	.10	.03	.49
Motivationstheorien	.02	.00	.04	.00	.14
Lehren und Lernen im Rahmen der multiplen Intelligenz	.01	.00	.02	.00	.05
Andere Inhalte aus dem Themenbereich Pädagogische Psychologie	.10	.11	.05	.00	.19

Anmerkung: Die Ausbildungsgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind zusammengefasst (N = 28). Die Themenbereiche sind nach prozentualer Häufigkeit sortiert (ausser «Andere Inhalte»). M = Mittelwert, MD = Median, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Im Themenbereich '*Prinzipien der Instruktion/des Unterrichts*' (Tabelle 8) weisen die beiden erfassten Unterkategorien '*Didaktik-/Lehrmethoden und Modelle*' und '*Unterrichtstheorien und Gestaltung/Planung von Unterricht*' ähnlich hohe Werte auf. Sie werden in 17 bzw. 16 Prozent der Module angeboten. Auch in diesem Bereich konnten einige Inhalte nicht abgebildet werden (9% '*Andere Inhalte*').

*Tabelle 8: Unterkategorien des Themenbereichs 'Prinzipien der Instruktion/des Unterrichts' (prozentuale Häufigkeit)*

Unterkategorie	M	MD	SD	Min	Max
Didaktik-/Lehrmethoden und Modelle	.17	.15	.11	.00	.43
Unterrichtstheorien und Gestaltung/Planung von Unterricht	.16	.14	.07	.04	.31
Andere Inhalte aus dem Themenbereich Prinzipien der Instruktion/des Unterrichts	.09	.10	.07	.00	.24

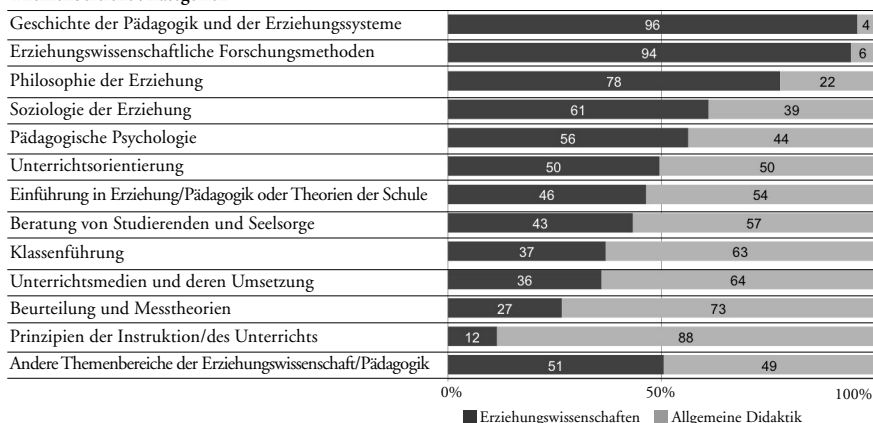
Anmerkung: Die Ausbildungsgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind zusammengefasst (N = 28). Die Themenbereiche sind nach prozentualer Häufigkeit sortiert (ausser «Andere Inhalte»). M = Mittelwert, MD = Median, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

### **Abgrenzung der Inhalte zwischen den Fachbereichen Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik**

Abschliessend wird die Frage untersucht, bei welchen Themen die Zuteilung zu den Fachbereichen Erziehungswissenschaften bzw. allgemeine Didaktik eindeutig gelingt und wo die Abgrenzung unklar ist. Abbildung 3 zeigt, zu welchen Anteilen die Themenbereiche in den Erziehungswissenschaften bzw. in der allgemeinen Didaktik vermittelt werden. Weil der Bereich Erziehungswissenschaften insgesamt mehr Module umfasst, wurden für die Berechnung der Anteile beide Fachbereiche gleich gewichtet.

Eindeutig dem Fachbereich Erziehungswissenschaften zugewiesen sind die Themenbereiche '*Geschichte der Pädagogik und der Erziehungssysteme*' sowie '*Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden*', die zu über 90 Prozent in erziehungswissenschaftlichen Modulen unterrichtet werden. '*Philosophie der Erziehung*' kann ebenfalls überwiegend den Erziehungswissenschaften zugerechnet werden (78%). Umgekehrt werden die '*Prinzipien der Instruktion/des Unterrichts*' zu 88 Prozent und '*Beurteilung und Messtheorien*' zu 73 Prozent in den Modulen der allgemeinen Didaktik behandelt. Die Themenbereiche '*Klassenführung*' und '*Unterrichtsmedien und deren Umsetzung*' weisen ebenfalls eine Tendenz zu diesem Fachbereich auf. Bei allen anderen Themenbereichen ist die Abgrenzung zwischen den Disziplinen unklar.

# Themenbereiche /Kategorien



*Abbildung 3: Verteilung der Themenbereiche, zugeteilt zu Erziehungswissenschaft/Pädagogik und der allgemeinen Didaktik (prozentuale Häufigkeit)*

Anmerkung: Die Ausbildungsgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind zusammengefasst (N = 28). Die Themenbereiche sind nach prozentualem Anteil sortiert (ausser «Andere Themenbereiche der Erziehungswissenschaft/Pädagogik»). EW = Erziehungswissenschaften, AD = Allgemeine Didaktik, M = Mittelwert.

## Diskussion

Die vorliegende Curriculumanalyse gibt einen Überblick über den zeitlichen Umfang sowie über die vermittelten Inhalte in der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Ausbildung von Lehrpersonen in der Deutschschweiz. In den Studiengängen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I machen die beiden Fachbereiche Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik mit rund 53 CP durchschnittlich fast 20 Prozent des gesamten Studienangebots aus. Bei der Ausbildung für Lehrpersonen der Primarstufe beträgt dieser Anteil durchschnittlich 47 CP, was unter Berücksichtigung der kürzeren Studiendauer 26 Prozent der Gesamtausbildungszeit entspricht. Die Vorgaben der EDK-Anerkennungsreglemente bezüglich des Ausbildungsumfangs (EDK, 1999a, 1999b) werden mit einer Ausnahme von allen Institutionen eingehalten. Bemerkenswert ist, dass zwischen den Zielstufen trotz unterschiedlicher Gesamtausbildungsdauer nur ein geringer Unterschied im zeitlichen Umfang der Erziehungswissenschaften und der allgemeinen Didaktik besteht. Zwischen den Institutionen hingegen sind die Differenzen beträchtlich.

Obschon die Tertiärisierung der Lehrerausbildung in der Schweiz inzwischen abgeschlossen ist, sind weiterhin Gestaltungsprozesse und Reformen im Gange, die in einzelnen Studiengängen zu fortwährenden Anpassungen führen (Criblez,

2007). So ziehen Umstrukturierungen oder die Realisierung neuer Studiengänge oft Modifikationen am bestehenden Curriculum nach sich. Dennoch stimmen die berechneten Studienanteile weitgehend mit den von Lehmann et al. (2007) ermittelten Werten aus dem Jahr 2006 überein, was auch als Hinweis auf die Validität der vorliegenden Curriculumanalyse interpretiert werden kann.

Bezüglich der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Inhalte zeichnet sich für gewisse Themenfelder ein einheitlicher Kanon ab. Die Themenbereiche *‘Unterrichtsorientierung’*, *‘Soziologie der Erziehung’*, *‘Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule’*, *‘Pädagogische Psychologie’* und *‘Prinzipien der Instruktion/des Unterrichts’* erweisen sich institutionsübergreifend als Schwerpunkte der Lehrerbildung in der Deutschschweiz. Innerhalb dieser übergeordneten Kategorien erhält die Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit Heterogenität ein besonders hohes Gewicht. Zudem ist zu erkennen, dass viele Themen einen hohen Praxisbezug aufweisen. Insgesamt können diese Inhalte gewissermassen als ein in der Ausbildungspraxis erprobtes Kerncurriculum angesehen werden.

Andere Inhalte werden hingegen an vielen Institutionen nur selten oder teilweise gar nicht vermittelt. So werden beispielsweise die Themenbereiche *‘Beratung von Studierenden und Seelsorge’* kaum und *‘Professionelle Ethik in Beratungssituationen’* gar nie als Lehrinhalt ausgewiesen. Generell werden der historischen Pädagogik und normativ-ethischen Themen in der heutigen Lehrerbildung wenig Gewicht eingeräumt. Ob diese Bereiche im Gesamtcurriculum tatsächlich nur marginal behandelt werden oder ob diese in Modulen hier nicht untersuchter Fachbereiche integriert sind, müsste in einer Curriculumanalyse über den gesamten Studiengang hinweg geprüft werden. So würde interessieren, ob Themenbereiche wie das für den Unterrichtsberuf zentrale Lehrerethos, mit den darin verankerten Erwartungs- und Zu-Mutungs-Effekten, der Teilnahme am Leben und an der Lernbiographie der Schülerinnen und Schüler, der Verwirklichung von Fehlerkultur sowie den moralischen Dimensionen des Lehrerberufs, mit dem angewendeten Analyseraster nicht erfasst werden konnten oder ob diese Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung tatsächlich weitgehend fehlt. Lehrerbildungsinstitutionen sollten bestehende Lücken oder kaum angebotene Themen überprüfen und reflektieren, ob bestimmte Inhalte bewusst untergewichtet werden oder ob diese bei der Konzeption des Studienganges versehentlich vernachlässigt wurden.

Nach dem Postulat der DGfE (2008) sollte ein Kerncurriculum die Identität des Fachbereiches Erziehungswissenschaft gewährleisten und zugleich die Mobilität der Studierenden erleichtern. Sollte auch für die Schweiz ein Kerncurriculum bzw. Bildungsstandards in den Erziehungswissenschaften definiert werden, ist darauf zu achten, dass nur ein unentbehrliches Minimum an begründeten Inhalten festgelegt wird (BMBF, 2007), um den Lehrerbildungsinstitutionen

genügend Flexibilität bei der Profilbildung zu lassen. Die Lehrinhalte sind ohnehin periodisch zu überprüfen, um sie gegebenenfalls gesellschaftlichen Entwicklungen und Bedürfnissen anpassen zu können.

Trotzdem kann nicht gewährleistet werden, dass mit der Implementierung eines gemeinsamen Kerncurriculums bestehende Probleme wie beispielsweise die «Vergleichbarkeit der Lernergebnisse» (Keller, 2006) gelöst werden. Diesbezüglich bietet sich nochmals ein kritischer Blick auf die mit der Harmonisierung der Studienpläne einhergehenden Erwartungen an. Wie einleitend erwähnt gehen Befürworterinnen und Befürworter der Harmonisierung davon aus, dass dadurch Ausbildungssysteme leichter zu steuern seien, eine höhere Mobilität der Studierenden einziehen werde und im Bereich der Ausbildungsmittel Sparmassnahmen eingeleitet werden können. Kurz: Es wird angenommen, dass durch die Angleichung die (Aus-)Bildungsbedingungen und -prozesse grundsätzlich optimiert werden können. Weitgehend ausgeblendet werden dabei Problembe- reiche und Gefahren der Harmonisierungsbestrebungen. So können sich beispielsweise die von Befürworterinnen und Befürwortern der Harmonisierung häufig kritisierte Stabilität und Verwurzeltheit von Studierenden auch positiv auswirken, da sie professionelle Identität erzeugen und einer gewissen Oberflächlichkeit entgegenwirken. Auch stehen Inhaltsunterschiede zwischen einzelnen Ausbildungen der Mobilität nicht notwendigerweise im Wege, sondern können für diese gerade auch ein entscheidendes Kriterium sein.

Es stellt sich also die Frage, was denn zur Optimierung bestehender Ausbil- dungen wirklich harmonisiert werden müsste. Sind es tatsächlich die Inhalte, die Gewichtung dieser Inhalte, der Zeitpunkt ihres Erwerbs oder der prozentuale Anteil von Inhalten an der Gesamtausbildung? Die Antwort liegt auf der Hand: Für eine erfolgreiche Berufsausbildung sind letztlich die erworbenen profession- nellen Kompetenzen zur Ausübung des Berufes entscheidend, nicht die Inhalte, die dazu führen, nicht die Reihenfolge dieser Inhalte, nicht die Methoden oder ähnliches. Das bedeutet, dass Ausbildungspläne für die Lehrerausbildung im Sinne von professionellen Bildungsstandards als Output-Kompetenzen formu- liert sein müssten. Es bedeutet ebenso, dass Harmonisierung für die Berufsaus- übung eine andere Bedeutung erhält, nicht die der Gleichmacherei und auch nicht die der Auslöschung aller Unterschiede, sondern die der ausgewiesenen Berufsfähigkeit – dies obgleich Bildungsstandards nicht losgelöst von Inhalten betrachtet werden dürfen. Der Weg zur Erreichung solcher professioneller Kompetenzen sollte nur innerhalb der einzelnen Ausbildungsstätte relevant sein, wobei er auch dort primär den jeweiligen Dozierenden obliegt, deren Profession- alität sich gerade in der erfolgreichen Verwirklichung dieses Ziels auszeichnet. Dabei hervortretende Unterschiede können dadurch gerade für die Qualität der Dozierenden bzw. der jeweiligen Ausbildungsstätte stehen.

Die geringen inhaltlichen Differenzen zwischen den Ausbildungsgängen für die Sekundarstufe I und für die Primarstufe mögen auf den ersten Blick erstaunen.

Sie könnten möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass das angewendete Kategorienraster für viele Themen relativ grob ausfällt und stufenspezifische Unterschiede unzureichend abgebildet werden. So konnten beispielsweise Unterschiede innerhalb der Entwicklungspsychologie nicht weiter differenziert werden. Dabei wäre zu erwarten, dass für die Sekundarstufe I das Jugendalter häufiger thematisiert wird, wohingegen in der Primarlehrrausbildung die Entwicklung in der Kindheit stärker gewichtet werden sollte.

Bezüglich des Umfangs und der Inhalte in der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Ausbildung sind beträchtliche Unterschiede zwischen den Institutionen festzustellen. Inwiefern sich diese markanten Differenzen auf die geforderte Mobilität (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen [COHEP], 2008) von Studierenden auswirken, kann nicht beantwortet werden. Sicherlich erschweren grosse inhaltliche und umfangbezogene Diskrepanzen die Vergleichbarkeit der Module und haben wohl auch einen negativen Einfluss auf die wechselseitige Anerkennung (Keller, 2006). Studierende wie Institutionen müssen bereit sein, einen sehr hohen Aufwand bei der Überprüfung der anzuerkennenden Studienleistungen in Kauf zu nehmen. Anhand öffentlich zugänglicher Profilbilder von Ausbildungsinstitutionen, welche aufgrund dieser Differenzen erstellt werden könnten, bestünde die Möglichkeit, bei der Studienortwahl die Mobilität angehender Studentinnen und Studenten zu fördern. Ohne ein gemeinsames und verbindliches Kerncurriculum oder optimalerweise gemeinsame und verbindliche professionelle Bildungsstandards im Sinne von Output-Kompetenzen, kann jedoch die Mobilität nur bedingt gewährleistet werden. Erschwerend kommt hinzu, dass auch die zeitliche Abfolge der Module institutionsübergreifend festgelegt werden müsste. Ansonsten sind Wechsel zwischen den Studienorten oft nur mit einer längeren Studienzeit einzulösen (Trempp, 2006). Diese Festlegung der zeitlichen Abfolge stellt gerade bezüglich der Implementierung von Bildungsstandards eine hohe Hürde dar, da sie, wie bereits erwähnt, den Vorteil haben, dass der Weg zur Erreichung der Kompetenzen unterschiedlich gestaltet werden kann. Angesichts dieser Problematik stellt sich die Frage, ob das Ziel 'Mobilität der Studierenden während der Ausbildung' überhaupt weiter prioritär verfolgt werden soll. Viel wichtiger wäre mit der Erarbeitung einheitlicher Bildungsstandards die 'Mobilität während der Berufsausübung' zu fördern. Welche Art der Mobilität durch Harmonisierung von Curricula und Bildungsstandards gefördert oder erreicht werden soll, ist anhand des Zwecks, Nutzens und Aufwands bildungspolitisch zu diskutieren.

Hinsichtlich der Anteile der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Fachbereiche zeigt sich, dass bei der Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I auf die Erziehungswissenschaften 71 Prozent und auf die allgemeine Didaktik 29 Prozent der kodierten Inhalte entfallen. Bei der Ausbildung zur Primarlehrperson konnten die Inhalte zu 77 Prozent den Erzie-

hungswissenschaften und zu 23 Prozent der allgemeinen Didaktik zugewiesen werden. Durch die Modularisierung und die Offenlegung der Inhalte sollten nach Tillmann (2007) verbindlichere Curricula geschaffen und der Beliebigkeit Grenzen gesetzt werden. Zumindest in Bezug auf die Schnittstelle zwischen den beiden Disziplinen Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik hat die Modularisierung offensichtlich nicht zu einer exakten Trennung zwischen den beiden Fachbereichen geführt. Die untersuchten Themenbereiche, etwa die Inhalte der Pädagogischen Psychologie oder der Klassenführung, werden oft in beiden Fachbereichen vermittelt. Durch diese unklare Abgrenzung kann es in der Praxis zu Abstimmungsschwierigkeiten und Doppelspurigkeiten kommen (Adamina & Tanner, 2006; Fuchs & Zutavern, 2006), die einen erhöhten Koordinationsbedarf erfordern.

Aus forschungsmethodischer Sicht hat sich eine umfassende Curriculumanalyse in der Lehrerbildung als sehr anspruchsvoll herausgestellt. Aus mehreren Gründen sind die präsentierten Daten mit einer Unschärfe behaftet und daher mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren. Ein erster Aspekt bezieht sich darauf, dass die ermittelten Häufigkeiten der Lehrinhalte nur ungefähre Schätzungen sind, weil Dauer und Verarbeitungstiefe in den einzelnen Modulen nicht gewichtet werden konnten. Es ist also durchaus möglich, dass beispielsweise bei den erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden eines oder wenige Module diesem Thema gewidmet werden, die Zeit innerhalb dieser Module aber praktisch ausschliesslich für die vertiefte Erarbeitung forschungsmethodischer Kompetenzen genutzt wird. Andere Themen, etwa Aspekte der Heterogenität, werden vielleicht in vielen Modulen nur kurz und möglicherweise schlecht koordiniert behandelt, was in der vorliegenden Curriculumanalyse zu überschätzten Werten geführt haben könnte. Eine zweite Beeinträchtigung der Aussagekraft liegt darin, dass ungenügend oder nicht schriftlich formulierte Modul Inhalte einer systematischen Curriculumanalyse nicht zugänglich sind. Die Erläuterung der Ziele in den Modulbeschreibungen ist häufig allgemein verfasst, wie dies schon Oelkers (2003) bei den Vorlesungsverzeichnissen bemängelte. Eine dritte Schwierigkeit betrifft die Zuteilung zu den Fachbereichen. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass erziehungswissenschaftliche und didaktische Themenbereiche nicht kodiert werden konnten, weil diese in den Fachdidaktiken integriert sind, die nicht Gegenstand der Curriculumanalyse waren. Zudem zeigt sich anhand der Restkategorie 'Andere Themenbereiche der Erziehungswissenschaft/Pädagogik', dass in mehr als 50 Prozent der untersuchten Module erziehungswissenschaftliche Themen identifiziert wurden, welche nicht mit dem zur Analyse benutzten Raster erfasst werden konnten. Schliesslich stützt sich der gewählte Kategorienraster auf die internationale Studie TEDS-M, weshalb gewisse in der Schweizer Lehrerbildung relevante Themen wie zum Beispiel Identitätsbildung, Kommunikation und soziale Interaktion oder frühkindliche Förderung nicht oder nur ungenügend berücksichtigt sind. Das



unverändert eingesetzte Kategorienraster bietet jedoch den Vorteil, dass dadurch zu einem späteren Zeitpunkt aufschlussreiche internationale Vergleiche möglich sein werden.

Trotz diesen methodischen und praktischen Einschränkungen dürfte mit der Curriculumanalyse ein realistisches Abbild der in der Lehrerbildung vermittelten Themen vorliegen. Die Qualität einer Ausbildung lässt sich letztlich aber erst daran messen, welche professionellen Kompetenzen die künftigen Lehrpersonen im Verlaufe der Lehrerausbildung erwerben und in der Berufspraxis anwenden können.

### Anmerkungen

- 1 TEDS-M wird in der Schweiz gemeinsam von der Universität Fribourg (Departement Erziehungswissenschaften) sowie den Pädagogischen Hochschulen St.Gallen und Zentralschweiz (Luzern) durchgeführt.
- 2 Studiengänge, die nur Lehrpersonen für die Vorschulstufe ausbilden, wurden ausgeschlossen.  
Studiengänge, die Lehrpersonen mit einem Primarlehrdiplom in einer verkürzten Ausbildung auf die Sekundarstufe I vorbereiten, wurden ausgeschlossen.
- 3 Die Modullehrpläne dieses Studiengangs beziehen sich auf eine achtsemestrige Ausbildung.
- 4 Die Umrechnung von CP erfolgte unter der Annahme, dass pro CP 30 Arbeitsstunden, davon ein Drittel selbstorganisiert, zu leisten sind. Auch wenn in der Ausbildungspraxis die Präsenzzeit in den Modulen variieren kann, wurden für diese Studie 20 Präsenzstunden pro CP angenommen.

### Literaturverzeichnis

- Adamina, M. & Tanner, A. (2006). Die Modularisierung der fachlich- fachdidaktischen Ausbildung am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 346-355.
- Aebli, H. (1970). Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 25-36). Basel: Beltz.
- Bähr, K., Fries, A.-V., Ghisla, G., Künzli, R., Rosenmund, M. & Seliner-Müller, G. (1999). *Lehrplanarbeit – Strukturen, Erwartungen, Perspektiven: Umsetzungsbericht des Nationalen Forschungsprogramms 33*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Biehl, J., Ohlhaver, F. & Riquarts, K. (1999). Zum Stand der empirischen Lehrplanforschung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland* (S. 35-53). Chur: Rüegger.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- COHEP [Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen] (2008). *Empfehlungen zur Förderung der nationalen und internationalen Mobilität*. Zugriff am 14.05.09 unter [http://www.cohep.ch/fileadmin/user\\_upload/default/Dateien/03\\_Publikationen/01\\_Empfehlungen/2008\\_Empf\\_Mobilitaet\\_de.pdf](http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/01_Empfehlungen/2008_Empf_Mobilitaet_de.pdf)
- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur «Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme» für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 162-173.

- Criblez, L. (2000). Anlagen und Befunde des Projekts. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Forschungsfeld und Forschungskonzept. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33* (S. 99-139). Chur: Rüegger.
- Criblez, L. (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300-318.
- Criblez, L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: Vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 295-305.
- Criblez, L. & Hofer, C. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach – einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 279-287.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 22-39.
- DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft] (2008). *Kerncurriculum. Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Bern: EDK.
- EDK (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Bern: EDK.
- EDK (2008a). *Tätigkeitsprogramm 2008-2014 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Bern: EDK.
- EDK (2008b). *Anleitung zur Erstellung eines Anerkennungsgesuches für Hochschuldiplome für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Bern: EDK.
- Frey, K. (und Mitarbeitende) (1969a). *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. (und Mitarbeitende) (1969b). *Der Ausbildungsgang der Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Fuchs, M. & Zutavern, M. (2006). Modularisierung an der PHZ Luzern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 321-332.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jurt, U., Müller-Gächter, B., Müller, H. P., Pfister, U. & Summermatter, H. (1994). Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 288-293.
- Keller, H.-J. (2006). Die Modularisierung und der Bologna-Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 303-314.
- Konrad, F.-M. (2004). Was müssen Pädagog(inn)en können? Ein Vorschlag zur Diskussion um die Neustrukturierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums. *Erziehungswissenschaft*, 15 (29), 43-52.
- Künzli, R. (2006a). Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz. In L. Criblez (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli* (S. 9-13). Bern: hep.
- Künzli, R. (2006b). Standards statt Lehrpläne – zurück zu den Bildungsinhalten? In L. Criblez (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen* (S. 83-102). Bern: hep.
- Lehmann, L. (2007). *Harmonisierung der Stufen- und Fächerprofile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Aarau: Institut für Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Lehmann, L. & Criblez, L. (2007). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 377-391.

- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Müller, F. (Hrsg.) (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oelkers, J. (2003, Juli). *Lehrerbildung als Reformprojekt*. Vortrag auf dem 11. Haniel-Forum in der Franz Haniel-Akademie, Duisburg-Ruhrort.
- Oelkers, J. (2005, April). *Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung*. Vortrag in der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Oelkers, J. (2006, November). *Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall*. Vortrag anlässlich der Fachtagung «Berufseingangsphase – Professionalisierung mit Nachhaltigkeit» im Landesinstitut für Schule Hamburg.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. & Oelkers, J., (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Ruthemann, U. (2002). Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 319-328.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (1999a). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- Tatto, M. T., Bankov, K. & Senk, S. (2008). *Document analysis manual. Teacher preparation curriculum analysis at national or local levels*. Michigan: TEDS-M.
- Tatto, M. T., Schwille, J., Sharon, L. S., Ingvarson, L., Peck, R. & Rowley, G. (2008). *Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Conceptual framework*. Michigan: TEDS-M.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2007). Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: Die Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 18 (35), 17-24.
- Tremp, P. (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 286-294.

**Schlagworte:** Curriculumanalyse, Lehrerausbildung, Ausbildung in Erziehungswissenschaften, allgemeine Didaktik, Kerncurriculum, professionelle Bildungsstandards

## **Ce que les futurs enseignants doivent apprendre en science de l'éducation. Analyse du curriculum des sciences de l'éducation dans les instituts de formation à l'enseignement en Suisse alémanique**

### **Résumé**

Les connaissances systématiques sur le contenu du curriculum d'études tel qu'il est transmis aux futurs enseignants sont peu développées. Dans le cadre de l'étude sur la formation professionnelle des enseignants TEDS-M, une analyse du curriculum de la formation en sciences de l'éducation a été menée sur la base de toutes les filières pour l'école primaire et secondaire I en Suisse alémanique. En ce qui concerne l'étendue et le contenu de la formation, il y a peu de différences entre les niveaux visés; par contre les divergences entre les différents instituts de formation à l'enseignement sont considérables. Cependant, un référentiel commun de thèmes et de sujets est en train de se constituer, sur lequel pourrait s'appuyer un curriculum suisse de base ou l'élaboration de standards communs de formation. Des difficultés s'annoncent en raison d'une distinction insuffisante entre des contenus qui relèvent des sciences de l'éducation ou de la didactique générale.

**Mots clés:** Analyse de curricula, formation d'enseignants, sciences de l'éducation, didactique générale, curriculum de base, standards de formation

## **La formazione pedagogica dei docenti. Analisi del curriculum di studi in uso presso gli istituti di formazione pedagogica della Svizzera tedesca.**

### **Riassunto**

Sui contenuti curriculari utilizzati nella formazione dei futuri docenti non vi è al momento una raccolta sistematica di dati. Un'analisi in tal senso è stata realizzata nel quadro dello studio sulla formazione pedagogica TEDS-M basato su tutte le materie d'insegnamento della scuola di livello primario e secondario I della Svizzera tedesca. Mentre non si evidenziano differenze significative rispetto ad approfondimento e contenuti rilevati nei due livelli scolastici, le differenze rilevate tra gli istituti di formazione pedagogica sono notevoli. Tuttavia si profila un canone comune di tematiche che potrebbe essere utilizzato quale elemento centrale di un curriculum di base valido per tutta la Svizzera o come punto di partenza per uno standard formativo professionale comune. La non netta separazione tra i contenuti didattici generali e quelli più specificamente pertinenti alla pedagogia fa emergere alcune difficoltà.

**Parole chiave:** Analisi curricolare, formazione docenti, scienze della didattica, pedagogia, didattica generale, curriculum di base, standard formativi professionali

## **What future teachers should learn in education/pedagogy. Analysis of educational curricula in Swiss Universities of Teacher Education**

### **Abstract**

There is little systematic knowledge about curricular contents, which should be conveyed to prospective teachers. Within the scope of the teacher education study TEDS-M, an analysis of curricula in educational science was conducted for all degree programs (grades 1 to 9) in German speaking areas of Switzerland. There are hardly any differences between the curricula for primary and secondary teacher training programs concerning its scope and content. However, the curricula vary greatly between the Universities of Teacher Education. Nevertheless, a common core of contents is found, which could be used as a base for developing a Swiss core curriculum or educational standards. Problems occur with regards to the ambiguous distinction between educational and methodological contents.

**Key words:** curricular analysis, teacher training, educational science, pedagogy, teaching methods, didactics, core curriculum, educational standards